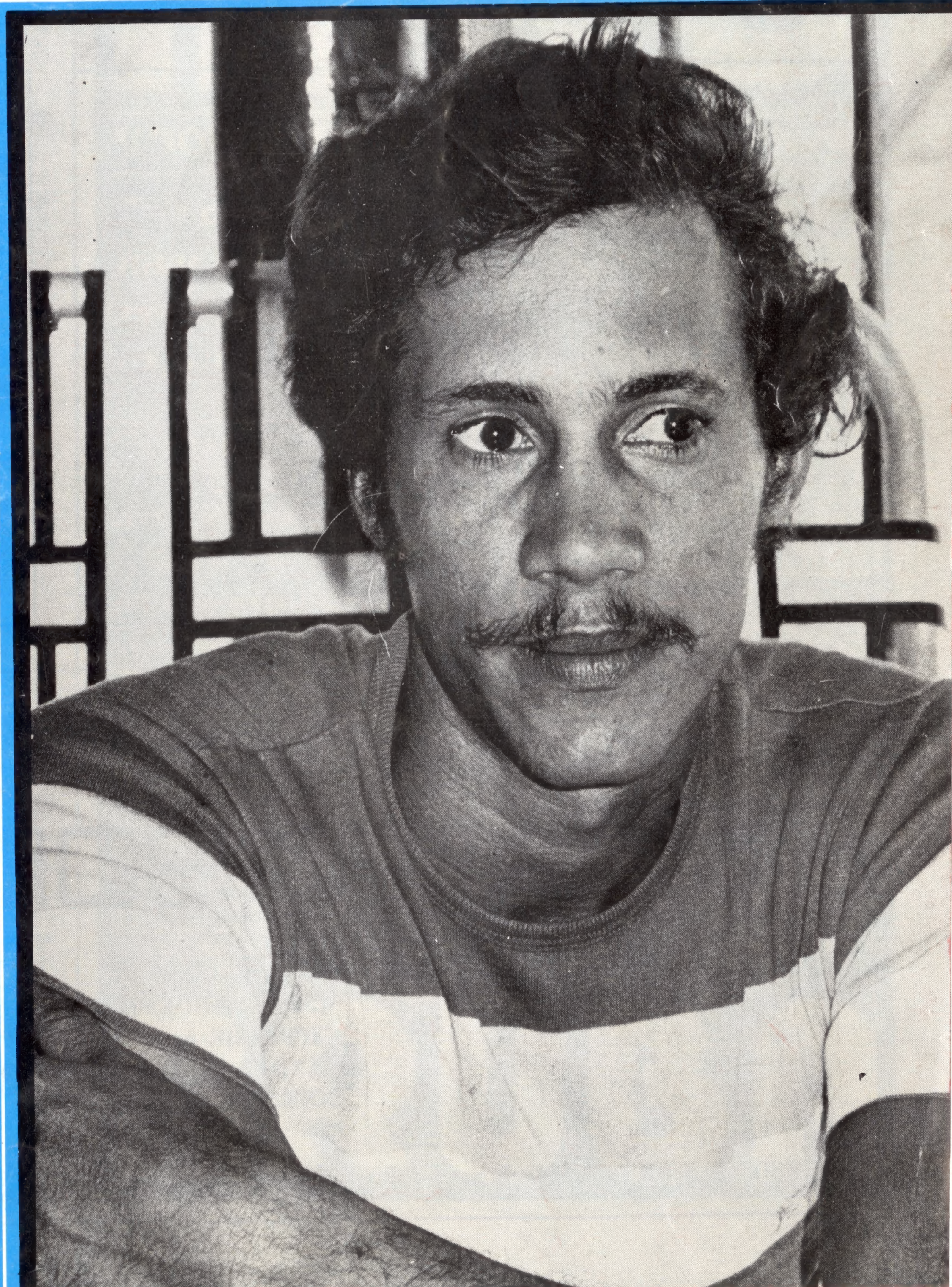
AÑA 9

5

MEI 1978

skol & komunidat

SINDIKATO DI MAESTRONAN DI ARUBA SIMAR



redaktie

j. jutten, j. j. coutinho, r. r. kelly,
a. vrolijk en m. winklaar

redaktie-adres:
paradera 82

bank:
a.b.n., banknr. v. 62583
t.n.v. "vorm"

layout:
r. de graaff

fotografie:
r. de graaff

drukkerij: v.a.d.

abonnementen:
Ned. Antillen NAf. 12,50 p. jr.
Nederland NAf. 16,— p. jr.
Overige landen NAf. 17,— p. jr.

simar

SINDIKATO DI MAESTRONAN
DI ARUBA
zuidstraat 11, oranjestad,
p.o.b. 582, o'stad,
tel. 4219

BESTUUR

sekretaresse kantoor:
mevr. f. alexander

vergaderplaats:
zuidstraat 11
tel. 4219; simar-leden die hier willen vergaderen kunnen de sleutel op het kantoor afhalen.

banken:
banco popular antiliano v-224-1
algemene bank nederland v-62503

nieuwe leden:
kunnen iedere dag opgegeven worden op het kantoor, zuidstraat 11

AÑA 9 - NO. 5
MEI 1978

skol % komunidat

sindikato di maestronan di aruba

MAVO

HOOFDSTUK 1

Een onderzoek naar het rendement van het mavo-onderwijs



Samengesteld door
MADONNA STEPHENS

1.1 INLEIDING

Het doel van dit onderzoek is na te gaan hoe groot het rendement is van het mavo-onderwijs. Volgens Koenen betekent rendement: 1. opbrengst, winst; 2. het nuttig effect van iets.

Het rendement van het mavo is het cijfer of het percentage dat aangeeft hoeveel leerlingen die in een bepaald jaar zijn ingeschreven in de normale tijd (4 jaar) het mavo doorloopt en slaagt voor het examen.

De informatie is vooral overgenomen uit de stamboeken van de mavoscholen op dit eiland. Een stamboek vermeldt de namen van de leerlingen, hun geboortedata, de data van inschrijving en schoolverlating en de reden van schoolverlating.

Bij het interpreteren van de gegevens dient er rekening gehouden te worden met het feit dat de stamboeken niet altijd even nauwkeurig zijn bijgehouden. Het schijnt soms moeilijk te zijn te achterhalen waarom een leerling de school verlaat en naar welk schooltype hij doorstroomt.

Bovendien zijn er aanzienlijke verschillen in beleid t.a.v. de doorstroming na de brugklas en na het tweede leerjaar. Er zijn scholen waar de leerlingen, die in het brugjaar falen, meteen doorverwezen worden naar een ander schooltype, terwijl andere scholen de leerlingen (vooral de jonge leerlingen) toestaan te doubleren.

Men dient ook rekening te houden met de verschillende manieren waarop de leerstof wordt aangeboden en waarop er cijfers gegeven worden. De waarde van cijfers verschillen van leerkracht tot leerkracht (zelfs in parallelklassen) en van school tot school.

ARUBA



Dus de getallen die hier gehanteerd worden, geven slechts bij benadering informatie over de omvang van het rendement c.q. het falen van de mavoleerlingen.
Ik heb gebruik gemaakt van de gegevens van 6 van de 9 mavoscholen.
1 grote school (meer dan 300 leerlingen)
4 middelgrote scholen (150-300 leerlingen)
1 kleine school (minder dan 150 leerlingen)
De gegevens van de overige 3 scholen waren niet volledig.

1.2 De onderzoekresultaten

1. Het aantal leerlingen dat in de periode 1968/69 en 1971/72 ingeschreven werd in de brugklassen van de 6 mavoscholen, die hier verder aangeduid zullen worden met de Romeinse cijfers I, II, III, IV, V en VI, bedroeg 1.818. Ik heb geen specificatie gemaakt naar geslacht, want het ging mij op de eerste plaats om het totale aantal.
Over het algemeen genomen is het aantal leerlingen in de bovengenoemde periode iets gestegen, hoewel er na het schooljaar 1970/71 een daling plaatsvindt op 4 van de 6 scholen. *(zie tabel 1)*
2. In de periode 1968/69 - 1971/72 hebben 1040 leerlingen het examen Mavo IV afgelegd, waarvan er 779 (75%) slaagden. Bij het interpreteren van deze gegevens moeten we rekening houden met de volgende punten:
— De leerlingen die in een bepaald jaar in de examenklas zitten, behoeven niet noodzakelijkerwijs dezelfde te zijn, die vier jaar eerder in de brugklas zijn ingeschreven.
— Hier is dit zeker niet het geval. Het aantal leerlingen dat volgens de stamboeken in 1972, 1973, 1974 en 1975 zonder doubleren de vierde klas bereikt heeft, is veel kleiner dan het aantal dat volgens tabel II examen deed.
Het rendement is dus veel kleiner dan tabel 2 doet vermoeden.
— Het onderzoek heeft slechts betrekking op de leerlingen die het examen Mavo IV hebben afgelegd na 4 jaar. *(zie tabel 2)*

TABEL 1

	SCHOLEN						
	I	II	III	IV	V	VI	TOTAAL
1968/1969	77	71	70	80	55	44	397
1969/1970	76	98	89	87	66	54	470
1970/1971	86	101	95	93	57	40	472
1971/1972	80	127	85	69	84	34	479
	319	397	339	329	262	171	1818

Aantal ingeschreven leerlingen 1968 - 1971.

TABEL 2

	SCHOOL I		SCHOOL II		SCHOOL III		SCHOOL IV	
	1	2	1	2	1	2	1	2
1972	17	14(82,4%)	45	39(86,7%)	65	55(84,5%)	25	12(48%)
1973	55	26(47,3%)	80	61(76,3%)	36	30(83,3%)	39	25)64,1%)
1974	39	28(71,8%)	66	54(81,9%)	57	42(73,7%)	43	27(62,8%)
1975	49	40(81,6%)	92	67(72,8%)	60	44(73,3%)	36	21(58,3%)
Totaal	160	108(67,5%)	283	221(78,1%)	218	171(78,4%)	143	85(59,4%)

SCHOOL V		SCHOOL VI			TOTAAL	
1	2	1	2		1	2
25	21(84%)	18	16(88,9%)	1972	195	157
36	30(83,3%)	25	23(92%)	1973	271	195
33	28(84,8%)	27	24(88,9%)	1974	265	203
36	28(77,8%)	36	24(86,7%)	1975	309	224
130	107(82,3%)	106	87(82,1%)	Totaal	1090	779(74,9%)

1: Examen afgelegd
2: Geslaagd

3. De volgende tabellen laten zien hoeveel leerlingen volgens de stamboeken het Mavo zonder doubleren hebben doorlopen en het diploma hebben behaald. De gegevens hebben betrekking op school I - III - V - VI.
(zie tabel op pag. 3)
Uit de gegevens blijkt dat 37,1% van het aantal ingeschreven leerlingen ooit het mavo-examen haalt. Minder dan een kwart van de leerlingen (22,33%) behaalt het diploma zonder doubleren. Het is uiteraard niet mogelijk om aan de hand van deze gegevens te generaliseren.
De gegevens hebben betrekking op 6 van de 9 scholen en ze zijn niet helemaal nauwkeurig. Desondanks lijkt het ons verantwoord

om uit deze gegevens aan te duiden dat het rendement van het Mavo erg laag is (ongeveer 25%).

1.3 Doorstroming en schoolverlating

Uit het onderzoek blijkt dat het aantal schoolverlaters gering is. Schoolverlaters zijn leerlingen die hun schoolcarrière beëindigen voordat ze een diploma hebben behaald. In eerste instantie stromen de meeste leerlingen, die volgens de leerkrachten ongeschikt zijn voor het Mavo, door naar een ander schooltype.
Uit de onderzoekresultaten met betrekking tot schoolverlating blijkt het volgende: 12% stroomt door naar huishoudschool, ETAO of het lager technisch onderwijs.
Minder dan 1% stroomt door naar het Havo. Het aantal echte schoolverlaters (dropouts) bedraagt 3% van het totale aantal ingeschrevenen.
Zie tabel 4 op pag. 4).

— Het beleid met betrekking tot het verwijzen van "ongeschikte" mavoleerlingen naar een ander schooltype verschilt van school tot school. Het is en blijft een moeilijke beslissing, die ongetwijfeld met de grootste omzichtigheid wordt genomen. Het is voor leerkrachten moeilijk te zeggen welk schooltype het beste is voor welk kind, zelfs al worden de leerlingen optimaal begeleid door de brugklasleider.
— Hoewel we allemaal menen te handelen in het belang van het kind, nemen we beslissingen, die voor het kind niet te overziene gevolgen kunnen hebben, op zeer subjektieve gronden.
— We hebben al gewezen op de twijfelachtige waarde van de schoolcijfers.
— De Groot wijst er in zijn boek "Vijven en Zessen" op dat het punten geven vaak een kwestie van prestige is. Het siert de leerkracht een respektabel aantal onvoldoendes voor zijn vak te geven.
— Ook de onderwijsstijl van de leerkrachten en zijn relatie met de leerlingen zijn van invloed op de prestaties van de leerlingen, zowel in positieve als in negatieve zin.

SCHOOL I

Jaar van inschrijving	GESLAAGD IN					
	1972	1973	1974	1975	1976	1977
1968 (n77)	9(11,7%)	7	1			
1969 (n76)		16(21,1%)	11	1	1	
1970 (n85)			16(18,8%)	8	3	1
1971 (n80)				20 (25%)	5	8

Tabel 3.1 Gemiddelde 19,2% zonder doubleren.

SCHOOL III

Jaar van inschrijving	GESLAAGD IN					
	1972	1973	1974	1975	1976	1977
1968 (n70)	27(38,6%)	12	1			
1969 (n89)		13(14,6%)	5			
1970 (n95)			29(30,3%)	1	12	3
1971 (n85)				18(21,2%)	18	3

Tabel 3.2 Gemiddelde 26,5% zonder doubleren.

SCHOOL V

Jaar van inschrijving	GESLAAGD IN					
	1972	1973	1974	1975	1976	1977
1968 (n55)	7(12,7%)	4				
1969 (n66)		10(15,2%)	8	1		
1970 (n57)			9(15,8%)	8	1	
1971 (n84)				9(10,7%)	11	1

Tabel 3.3 Gemiddelde 13,8% zonder doubleren.

SCHOOL VI

Jaar van inschrijving	GESLAAGD IN					
	1972	1973	1974	1975	1976	1977
1968 (n44)	13(29,5%)	2	3			
1969 (n54)		19(35,2%)	1	1		
1970 (n40)			12(30%)	7	2	
1971 (n34)				8(23,5%)	9	3

Tabel 3.4 Gemiddelde 29,8% zonder doubleren.

— Tenslotte is het best mogelijk dat geen enkel schooltype geschikt is voor een bepaald kind. Hoe vaak slaken leerkrachten niet de verzuchting: "Hij hoort hiet niet thuis, maar waar dan wel..."
— Het doorstromen na de brugklas is slechts een onderdeel van het geweldige selektieproces, die de leerlingen in de loop van zijn schoolcarrière moet doorstaan. Na het tweede leerjaar stroomt er een aanzienlijk deel van de leerlingen "terug" naar het LBO. Wie denkt dat de resterende leerlingen geschikt zijn voor het mavo-onderwijs komt bedrogen uit, want ook in het derde leerjaar doubleren er een aantal leerlingen, die het Mavo blijven volgen. Deze leerlingen kunnen niet meer doorstromen naar het LBO. Ze zijn immers "veel verder" dan de leerlingen van het LBO. Dus ze doubleren, verlaten de school uit eigen beweging of krijgen het advies een baan te zoeken (dit gebeurt als de leerling 2x in dezelfde klas doubleert). Tenslotte slaagt slechts 75% van het aantal leerlingen, dat het vierde leerjaar haalt bij de eerste poging.

4. CONCLUSIE

In de inleiding is gesteld dat er sprake is van een crisissituatie in het Mavo-onderwijs. De statistische gegevens geven een sterke indicatie dat dit inderdaad zo is.
De leerlingen komen na een vrij rigoreuze selectie op het Mavo terecht (we laten het selectieproces binnen het basisonderwijs buiten beschouwing).
De selectieprocedure wordt vastgesteld door het bevoegde gezag en kan zijn een van de volgende middelen of een combinatie ervan:

— advies van het hoofd van de basisschool;
— toelatingsexamen in de vakken rekenen en Nederlandse taal;
— een test;
— gecoördineerde proefwerken;
— een proefperiode.

Na het brugjaar blijkt dat een groot deel van deze leerlingen faalt. Heeft de selectie op het einde van de zesde klas dan nog wel zin? De voorspellende waarde ervan blijkt immers vrij gering te zijn.
Het brugjaar, dat oorspronkelijk bedoeld was om de selectie na de basisschool een jaar uit te stellen functioneert allang niet meer als zodanig. Het begeleiden en observeren van de brugklasleerling hangt af van de bekwaamheid en de welwillendheid van de brugklasleider.
Het is zeer de vraag hoeveel van deze mensen deze zware en specialistische taak naar behoren kunnen vervullen. De doorstroming na de brugklas is éénrichtingsverkeer: de leerlingen stromen meestal in neerwaartse richting door. Het wegselecteren, doorstromen of hoe je het ook wil noemen gebeurt allemaal in het belang van het kind.
Het is daarom zinvol stil te blijven staan bij de situatie van het kind dat faalt op het Mavo en doorstroomt naar een onderwijstype, dat veel minder status heeft in de ogen van het kind, van zijn medeleerlingen, van de ouders en zeker ook van de leerkrachten. De leerling die op het Mavo faalt, is een mislukkeling ook al zijn de leerkrachten verplicht hem te doen inzien dat doorstromen voor hem "het beste" is.



12 pct. stroomt door naar huishoudschool, ETAO of het lager technisch onderwijs.

TABEL 4

Jaar van inschrijving	DOORSTROMING EN SCHOOLVERLATING					
	Andere Mavo	ETAO/HHS	LTS	Havo	Dropouts	Andere
1968	9(12,9%)	8(11,4%)	6(8,6%)		1(1,4%)	n70
1969	3(3,4%)	26(29,2%)			3(3,4%)	3 n89
1970	3(3,2%)	27(28,4%)	5(5,3%)	1(1,2%)	1(1,1%)	4 n95
1971	3(3,5%)	9(10,6%)			3(3,5%)	4 n85
Totaal		70(19,9%)	11(6,95%)	1(1,2%)	8(4,7%)	

School I Tabel 4.1

Jaar van inschrijving	DOORSTROMING EN SCHOOLVERLATING					
	Andere Mavo	ETAO/HHS	LTS	Havo	Dropouts	Andere
1968	7(9,1%)	5(6,5%)		2(2,6%)		1 n77
1969	1(1,3%)	9(11,8%)		2(3,9%)	3(4%)	1 n76
1970		1(1,4%)		4(5,7%)	3(4,3%)	1 n70
1971	2(2,8%)	12(16,9%)	4(5,6%)	3(4,2%)	1(1,4%)	n71
Totaal		27(9,2%)	4(1,4%)	11(4,1)	7(2,4%)	

School III Tabel 4.2

Jaar van inschrijving	DOORSTROMING EN SCHOOLVERLATING					
	Andere Mavo	ETAO/HHS	LTS	Havo	Dropouts	Andere
1968	1(1,8%)	16(29,1%)	4(7,3%)			n55
1969			1(1,5%)	2(3%)	1(1.5%)	4 n66
1970	1(1,8%)		3(5,3%)	1(1,8%)	2(3,5%)	5 n57
1971	2(2,4%)		1(1,2%)	2	5(6%)	9 n84
Totaal		16(7,3%)	9(3,8%)	5(2,4%)	8(2,8%)	

School V Tabel 4.3

Jaar van inschrijving	DOORSTROMING EN SCHOOLVERLATING					
	Andere Mavo	ETAO/HHS	LTS	Havo	Dropouts	Andere
1968		3(6,8%)			2(4,5%)	4 n44
1969		7(13%)				5 n59
1970		9(12%)				1 n40
1971		3(7%)			1(2,3%)	1 n43
Totaal		22(12,2%)			3(1,7%)	

School VI Tabel 4.4

Hoofdstuk 2 in het volgende nummer.

De functie van het

VWO/Havo

onderwijs in de Nederlandse Antillen in het kader van de maatschappelijke structuur, de behoeften en de sociaal-ekonomische ontwikkeling.

VRAGEN t.a.v. de maatschappelijke structuur:

— Veelal hoort men de mening dat het uit Nederland overgenomen onderwijssysteem (Mammoetsysteem) niet past in de maatschappelijke structuur van de Nederlandse Antillen en dat het bijgevolg veranderd en/of geantillianiseerd dient te worden.

Wat is uw mening dienaangaande en wat houdt volgens u Antillianisering in?

—Hoe ziet u de Antillianisering van het VWO/HAVO-onderwijs?

Onderwijssymposium

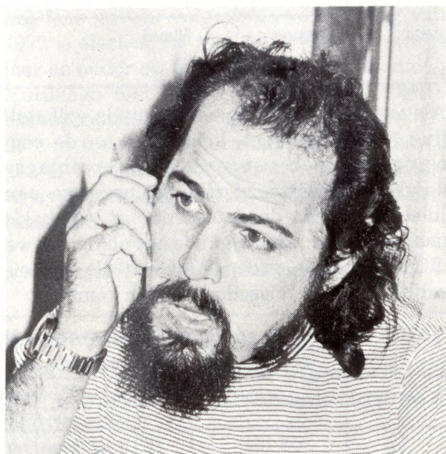
VWO/HAVO DOCENTEN

21 - 22 april '78

VOORDRACHT: E. A. COVA

Dames en heren,

Op de eerste plaats wil ik de organisatoren bedanken voor de uitnodiging aan mij gericht om deel te nemen aan dit symposium voor vwo/havo-docenten. Vooral omdat mij gevraagd is het vwo/havo te belichten in het kader van de maatschappelijke structuur. Een analyse nl. van het functioneren van het totale onderwijs w.o. het vwo/havo binnen de maatschappelijke structuur, geschiedt op basis van een bepaalde keuze t.a.v. de benadering van de sociaal ekonomische ontwik-



keling en - behoefte en ook van een verandering van ons onderwijs.
Vandaar dat het mij wel een beetje bevreemdde dat de probleemstelling en de wijze van vraagstelling t.a.v. het thema min of meer vooronderstelde dat wij allemaal dezelfde uitgangspunten hebben t.a.v. de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke structuur. Als we uitgaan van de vragen t.a.v. de maatschappelijke structuur kiezen wij bij de beantwoording daarvan het systeem om eerst duidelijk te stellen en te analyseren waarover wij praten om, vervolgens in te gaan op de manieren waarop het onderwerp beoordeeld zou kunnen worden. Tenslotte willen wij bepaalde uitgangspunten naar voren brengen, die volgens ons het onderwijs en de gemeenschap van dienst kunnen zijn.
Wil men over het voortgezet onderwijs, m.n. het vwo/havo spreken, is het niet mogelijk dit te doen zonder daarbij dit onderwijs te zien als onderdeel van het totale onderwijssysteem van de Nederlandse Antillen.
Volgens mij is een werkelijke verandering van ons onderwijs ten behoeve van ons volk totaal onmogelijk als men voorbijgaat aan de fundamentele problematiek van ons systeem. Alle tot nog toe ingevoerde oppervlakkige veranderingen en aanpassingen dienen juist om de kern van het probleem te verdoezelen, om zo dit systeem te vergulden. M.i. moet dan ook ieder beleid dat gebaseerd is op een systematisch oplappen van een frustrerend onderwijssysteem door iedereen die het werkelijk goed meent met het overgrote deel van zijn volk, krachtig afgewezen worden.
Het vwo/havo loopt hier op de Antillen parallel met dit type onderwijs in Nederland. Dit blijkt duidelijk uit de eerste zin van de algemene beschouwingen van de memorie van toelichting op de Landsverordening regelende het voortgezet onderwijs, die binnenkort door de Staten geaccepteerd zal worden, om zo het huidig voortgezet onderwijs op de Antillen te legaliseren: "Thans, nu door de invoering van de Mammoetwet het gehele voortgezet onderwijs in Nederland met ingang van 1 augustus 1968 opnieuw is geregeld, waardoor ook de oude scholen voor de ULO tot het voortgezet onderwijs behoren, acht de ondergetekende het noodzakelijk en gewenst dat de Nederlandse Antillen, waar het onderwijssyteem, niet alleen historisch, maar ook struktureel zo nauw verwant is aan dat van Nederland, zich opnieuw op het middelbaar onderwijs bezinnen".
Volledigheidshalve dient gesteld te worden dat de minister in de memorie van antwoord duidelijk stelt waar m.n. het vwo/havo geantillianiseerd is:
"Gaarne maakt de ondergetekende van de gelegenheid gebruik om te wijzen op het eigen gezicht van de reeds bestaande vor-

men van voortgezet onderwijs.
De scholen van vwo kennen, anders dan in Nederland, waar dit type scholen gesplitst is in gymnasium A en B en Atheneum A en B, een ongedeelde structuur. Dat wil o.a. zeggen dat de leerlingen een grote mate van vrijheid hebben in de keuze van examenpakketten, uiteraard beperkt door de voortgezette opleiding die ze wensen en door de mogelijkheden die de school van hun keuze kan realiseren. Daarnaast is het aantal examenvakken afwijkend van dat in Nederland, terwijl toch de studierechten aan Nederlandse universiteiten en hogescholen gegarandeerd zijn. Bij een der scholen voor havo wordt momenteel geëxperimenteerd met het vak computerkunde. Dit schooljaar zullen de eerste examens in dit vak worden afgenomen. In combinatie met wiskunde, ook in combinatie met handelswetenschappen of economie, of meerdere van deze vakken, zijn zinvolle examenpakketten samen te stellen, waarvan de verwachting is dat ze behalve een bijdrage tot de algemene vorming ook een maatschappelijk perspectief bieden, en een goede aanzet vormen voor voortgezette studie in deze richting."
Opgemerkt dient te worden dat voor bv. de kwestie van het aantal examenvakken de uitdrukkelijke toestemming van Nederland verkregen moest worden om de studierechten van Antilliaanse leerlingen aan de Nederlandse universiteiten en hogescholen te garanderen.
Vergeleken met de vroegere onderwijstypen komt het vwo in plaats van de hbs, terwijl verder in de algemene beschouwingen van de meergenoemde memorie van toelichting het peil van de havo beschreven wordt als liggende tussen de oude mulo-school en de middelbare school. Uit bovenstaande blijkt duidelijk dat de term Antillianisering gebruikt wordt, zeker voor wat betreft het havo/vwo, voor enkele veranderingen aangebracht in het Nederlandse onderwijsysteem op de Antillen, nota bene met toestemming van moeder Nederland.
Hieruit blijkt dat ons voortgezet onderwijs, w.o. de vwo/havo, een kopie is van het Nederlands systeem, dat gebaseerd is op eigen Nederlandse doelstellingen, die helemaal in Den Haag zijn geformuleerd.
Bij de verdere analyse van het vwo/havo kan als tweede punt gebruikt worden de procedure die gevolgd moet worden om toegelaten te worden tot dit type onderwijs.
De huidige procedure behelst de gecoördineerde proefwerken, advies van het hoofd van de school en de psychologische test. Interessant is dit moment voor ons omdat wij de unieke kans krijgen om voordat de Landsverordening wordt aangenomen, al gegevens hebben over het al of niet functioneren van dit onderwijs als instrument voor verheffing van de meerderheid van ons volk. Hiertoe zal ik een drietal vragen beantwoorden, waaruit duidelijk de doorstroming en het rendement van ons onderwijs met cijfers geïllustreerd worden:

1. Hoeveel leerlingen komen op dit onderwijstype?
2. Welke leerlingen komen op dit onderwijstype?
3. Hoeveel leerlingen bereiken de top van ons onderwijssysteem?

De cijfers die ik in dit stuk gebruik, zijn gehaald uit het jaarverslag 1976 van de afdeling onderwijs en cultuur van het eilandgebied Curacao en uit het document "Overzicht toelatingsprocedure 1976" van het departement van onderwijs van de Nederlandse Antillen.
— In totaal plm. 2300 leerlingen op havo/vwo. D.i. 16% van het totaal aantal leerlingen dat voortgezet onderwijs ontving op Curacao (gegevens per 31-12-'76).
— Aantal leerlingen dat jaarlijks via het basisonderwijs de havobrugklas binnenstroomt op Curacao, tot nu toe nog geen 400 leerlingen. (Gegevens van medio '76 vanwege het departement van onderwijs Curacao: geplaatst in havo-brugklas 388 schoolverlaters van het basisonderwijs; dit is plm. 10% van het totaal aan 6e klasleerlingen uit het Curacaose basisonderwijs dat bij de toelatingsprocedure betrokken was).
Het percentage 6e klasleerlingen dat jaarlijks naar de havo-brugklas gaat is ongeveer 10.
N.B. 6e klassers van gevarieerde leeftijd en met verschillende schoolloopbanen (doublerен).
Zie tabel 1 en tekening 1.

TABEL 1 Plaatsing van leerlingen afkomstig uit de 6e klas van de basisscholen te Curaçao (1976)

GEPLAATST OP	AANTAL	PERCENTAGE
Havo-brugklassen	388	10
Mavo-brugklassen	1070	27
AVO-brugklassen	1458	37
ETAO	292	8
LTS	580	15
HHS	557	14
LBO - leerjaar 1	1429	37
Basisschool	857	22
Onbekend	167	4
TOTAAL	3911	100

(Bron: Overzicht toelatingsprocedure 1976 - Departement van Onderwijs november 1976).

TEKENING 1 Van de 100 6e klasleerlingen

	10	27	37	22	4
naar:	Havo	Mavo	LBO	Basisschool (niet bev.)	onbekend

Als men echter de gegevens van de volkstelling 1972 raadpleegt, komt men tot de conclusie dat de bovengenoemde percentages enigszins geflatteerd zijn. Immers om een juist beeld van de doorstroming van basis naar havo/vwo te krijgen is het nodig dat we uitgaan van de groep kinderen die in hetzelfde jaar de basisschool binnen komt.
Doen wij dat, dan komen wij, op basis van de gegevens van de volkstelling, tot de conclusie, dat er maar 5% de vwo/havo bereikt.
Op de Benedenwindse eilanden blijken dus van de 100 leerlingen die samen de basisschool beginnen, er maar 5 terecht te komen op het havo/vwo.
Zie ter illustratie tabel 2 en tekening 2.

TABEL 2 Jongeren op de Benedenwindse eilanden naar onderwijstype en leeftijd (percentages tussen haakjes)

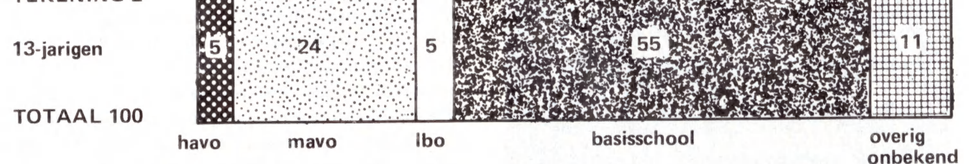
Leeftijd	Havo/VWO	Totaal AVO	Totaal LBO	Basisschool	Overig onbek.	Totaal
13	308 (5)	1618 (29)	293 (5)	3083 (55)	(11)	5579
14	301 (5)	2015 (36)	1168 (21)	1572 (28)	(15)	5617
15	278 (5)	1857 (36)	1866 (36)	443 (9)	(19)	5160

Bron: Volkstelling N.A. 1972

TEKENING 2

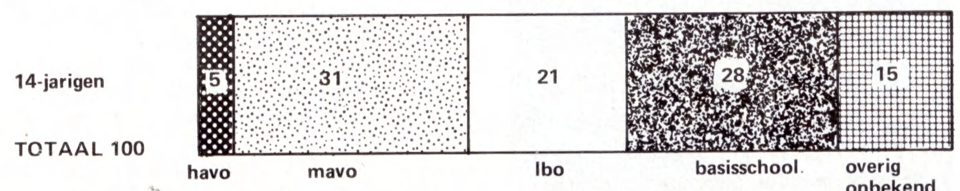
13-jarigen

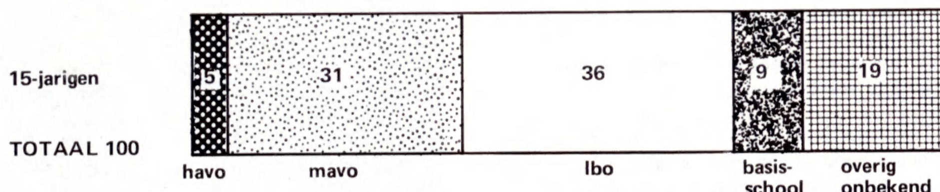
TOTAAL 100



14-jarigen

TOTAAL 100





Voor wat betreft de tweede vraag, die gaat over welke kinderen er naar de vwo/havo gaan kunnen we allereerst verwijzen naar de eerste verklaring van de rektoren in april 1971.
Hier wordt duidelijk gesteld dat er zeer weinig kinderen uit arbeidersgezinnen zich voor de brugklas havo melden en dat vooral Nederlandstalige kinderen na de havo-brugklas geschikt blijken voor het vwo.
Deze geluiden horen wij tegenwoordig nog steeds terwijl dit door de feiten en door onderzoek is bevestigd. (Kabes Duru?, Informatieblad nr. 8 Dep. van Ond.).
Het Departement van Onderwijs komt dan ook in haar informatieblad nr. 8 tot eensluidende conclusies:
— Het zijn overwegend leerlingen uit volksbuurten en/of uit arbeidersgezinnen die het "slecht"doen in ons onderwijs (slecht betekent dan hier, blijven zitten, slechte cijfers etc.). Deze kinderen komen voornamelijk terecht in het lbo of op straat.
— Het zijn overwegend leerlingen uit de beter gesitueerde wijken en uit hogere beroepsmilieu's, die het "goed" doen in ons onderwijs (goed betekent dan hier: nooit blijven zitten, goede punten etc.). Deze kinderen komen eerder op het havo/vwo dan arbeiderskinderen.
— Bovendien worden de beste resultaten geleverd door de Nederlandstalige kinderen uit de hogere milieu's.
Dit alles terwijl van de beroepsbevolking van de Benedenwindse eilanden, minstens 70% tot de arbeidersklasse gerekend kan worden, alleen al op grond van het bereikte opleidingsniveau. Dit blijkt duidelijk uit de jongste volkstelling. 60% van de beroepsbevolking kan gerekend worden tot de ongeschoolde handarbeiders en ongeveer 10% tot de geschoolde handarbeider (ongeschoolde handarbeider: lager onderwijs niet af, of lager onderwijs wel af en geen of slechts enkele jaren lager voortgezet onderwijs genoten; geschoolde handarbeiders: diploma lager beroepsonderwijs, zoals: lts, hhs, etao, zeevaartschool).
Bekijkt men tabel 3, dan komt men tot de conclusie dat de kans voor een kind uit de arbeidersklasse, dat de zesde klas heeft bereikt, om in de havo/vwo-brugklas terecht te komen, vele malen kleiner is dan de kans voor een kind uit bijv. een academisch of leidinggevend beroepsmilieu. (Drie van de 100 arbeiderskinderen komen nl. terecht in de havo-brugklas, tegenover 44 van de 100 kinderen uit academische of leidinggevende beroepsmilieu's. Terwijl het aantal 6e klasleerlingen overwegend bestaat uit arbeiderskinderen (nl. 65%)!
Uit tabel 4 kan men aflezen dat plm. 1/5 deel van de 6e klasleerlingen die naar de havo-brugklas zijn gegaan, arbeiderskinderen zijn. Met andere woorden: we constateerden reeds, dat van de 100 leerlingen die met 6 jaar de basisschool beginnen er 5 op het havo/vwo terecht komen, slechts één (1) leerling daarvan is kind van een arbeider! Leve ons democratisch onderwijssysteem!
Het antwoord op vraag 3 kan ik u als toetje nog mee geven: volgens de volkstelling van 1972 is slechts 2% van de bevolking van 14 jaar en ouder op de Benedenwindse eilanden Antilliaan met een academische of hogere beroepsopleiding!
Ik heb tot nu toe getracht een analyse te geven van het functioneren van het onderwijssysteem aan de hand van officieel cijfermateriaal.

TABEL 3 Doorstroming 6de klasleerlingen naar het voortgezet onderwijs naar beroepsmilieu (in 1973)

Onderwijstype	Academisch leidinggevende beroepen	BEROEPSMILIEU middenkader administratieve dienstverlenende zelfstandige beroepen	Geschoolde en ongeschoolde handarbeiders	
Havo-brugklas	44	18	3	
Mavo-brugklas	55	68	37	
LTS/HHS leerjaar 1	1	14	60	
	100	100	100	
Werkelijk aantal leerlingen waarvan gegevens bekend (in%)	95 (4)	762 (31)	1586 (65)	Totaal 2443 (100)

BRON: De sociale ongelijkheid in het Antilliaanse onderwijs
P.A.-skriptie H. Welvaart / L. Bernabela - 1974.

TABEL 4: Aantal 6e klasleerlingen per beroepsmilieu in Havo-brugklas (okt. '73)	
akademisch/leidinggevend	42 (18%)
middenkader, administratief, dienstverlenend en zelfstandig	138 (60%)
geschoold/ongeschoold handarbeider	52 (22%)
(aantal leerlingen waarvan gegevens bekend)	232 (100%)

Hoewel de cijfers boekdelen spreken, zou men in de beoordeling van ons onderwijssysteem drie visies kunnen onderscheiden:
— De koloniale visie. Hier probeert men zoveel mogelijk vast te houden aan zowel de Nederlandse doelstellingen als aan de uitwerking daarvan in een bepaald systeem. Alles wat dit belemmert moet bestreden worden: Het systeem is goed, de leerkrachten zijn slecht en de arbeiderskinderen zijn dom. Tot voor kort hoorde men van bepaalde hoge onderwijsfunctionarissen dat wij een onderwijssysteem hebben dat goede vruchten heeft afgeworpen. We konden zelfs trots zijn op ons onderwijsniveau. Het niveau is toch gelijk aan dat van Nederland, en hoger dan dat van onze regio.
Gesteld kan worden dat men nog steeds aanhangers van deze denkbeelden aantreft. Dit zijn dan nog de koloniale resten. Het is maar goed dat de mens toch niet veel ouder wordt dan 75!
— De neokoloniale visie. Men verlaat de Nederlandse doelstellingen niet, maar is wel bereid bepaalde concessies te doen in de konkretisering ervan. Dit kunnen we illustreren aan de hand van het reeds eerder aangehaalde voorbeeld in de landsverordening voortgezet onderwijs, die onze historische en structurele banden met Nederland wil kontinueren door het Nederlands vwo/havo-type over te nemen en dit dan op enige niet wezenlijke punten te verantillianiseren. Een ander voorbeeld voor deze visie is "het papiamentu in het basisonderwijs invoeren om het Nederlands beter aan te leren".
Ik vraag me zelfs af of de vraagstellingen van dit symposium niet geïnspireerd zijn door het streven om het huidige vwo/havo-systeem, inclusief haar doelstellingen te handhaven en het onderwijsrendement wat te verbeteren om zodoende in de behoefte aan midden en hoger kader ten behoeve van industriële en handelsbelangen te voorzien.
Zowel de koloniale als de neokoloniale visie stellen de belangen van het volk en in het bijzonder van de arbeidersklasse, niet primair.
— De progressieve visie. Men bekijkt het huidige onderwijssysteem als zijnde in dienst van de kleine minderheid en zal dan ook moeten strijden voor een fundamentele aanpak, waarbij de belangen van het volk en in het bijzonder van de arbeidersklasse primair gesteld moeten worden. Dit zal moeten leiden tot een onderwijssysteem, dat in dienst staat van de meerderheid van het volk. Het heeft daarom weinig zin om te praten over één specifieke onderwijssektor.
De docent zal de keus moeten doen: De strijd tot handhaving van een systeem met bovengenoemde resultaten, of de strijd voor een werkelijke fundamentele verandering van ons onderwijssysteem. De onderwijsvakbonden van de Nederlandse Antillen hebben in deze in het discussiestuk "Onafhankelijkheid Nederlandse Antillen" bewust een keuze gedaan. Hiermede hebben zij een bijdrage willen leveren aan de gedachtevorming, om te komen tot een fundamentele onderwijsvernieuwing.

Ik vraag mij tot slot af, of in dit symposium niet centraal had moeten staan, of alsnog centraal moet staan, de discussie over principiële uitgangspunten om te komen tot een werkelijke onderwijsvernieuwing in de Antillen, in het belang van ons volk en in het bijzonder de arbeidersklasse.

Onderwijsleerplan en leerstofkeuze in A

door Ronald Donk

D. Het opstellen van een leerplan

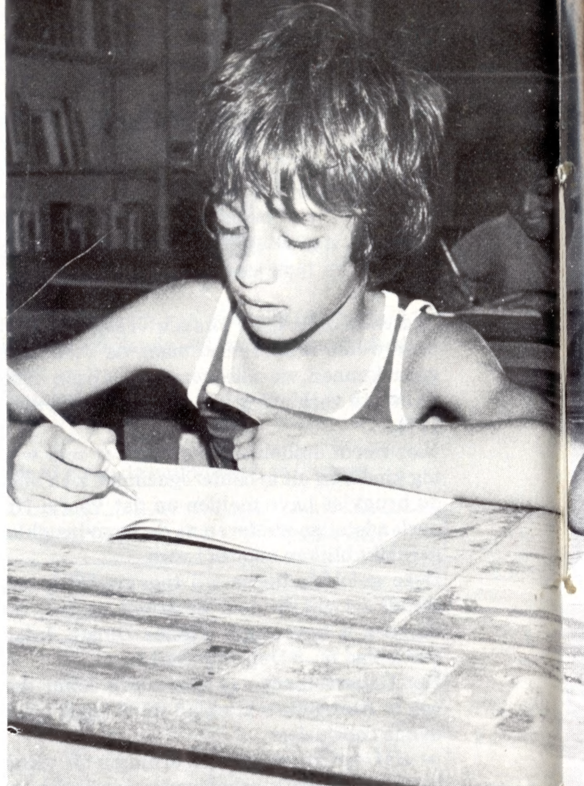
In nummer 2 van Skol i Komunidat (1978) heb ik de algemene problemen aangegeven die een zeer belangrijke rol spelen bij leerplanonderzoek. Naar aanleiding van opvoedingsdoelen, geformuleerd in gezin en maatschappij, werden onderwijsdoelen afgeleid. Deze onderwijsdoelstellingen zijn dan een goed uitgangspunt voor het concretiseren van algemene en specifieke vakdoelen.
De cognitieve, affectieve en psychomotorische doelstellingen van Bloom zijn op het ogenblik de meest gangbare. Derhalve heb ik getracht wat voorbeelden te geven voor geschiedenis. Met deze hiërarchische categorie zijn voor ieder vak zeer bruikbare onderwijsdoelen op te stellen, als men maar rekening houdt met de maatschappelijke en ontwikkelingspsychologische omstandigheden van het kind.
Ieder vak moet echter specifieke vakdoelen nastreven anders levert zo'n vak geen speciale bijdrage aan de opvoeding. Op het ogenblik zou je volgens dit criterium veel vakken van de rooster kunnen schrappen. Bewijzen van slechte planning en het niet werken volgens doelen in onze gemeenschap zijn gemakkelijk te geven. Zeker bij het onderwijs. Dit bleek weer eens heel duidelijk bij het onderwijssymposium van 21-22 april jl. op Curacao. Geen vraagstelling over het doel van ons onderwijs, maar wel over de feitelijke, ingebedde functie van het onderwijs: hoe kan het vwo/havo beter meewerken aan het functioneren van deze maatschappij? Terecht merkte Cova dan ook op: "Vandaar dat het mij wel een beetje bevreemdde dat de probleemstelling en de wijze van vraagstelling t.a.v. het thema min of meer veronderstelde dat wij allemaal dezelfde uitgangspunten hebben t.a.v. de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke struktuur".

Wie de notulen van dit symposium leest, moet wel erg pessimistisch gestemd worden. Een 'projekt' van NAf. 16.000,—, maar niets nieuws over ons onderwijs! Eén van de conclusies was dan ook: "de groep vindt, uit de aard der zaak, de opzet van het symposium en dus de resultaten van de groepsdiscussies vrij oppervlakkig". (53)
De discussies bewijzen echter nog meer. Wie zou verwachten dat er veel zinnigs over ons onderwijs gezegd zou worden met zoveel eerstegraadsleraren bij elkaar, komt zeer bedrogen uit:
a. een ernstige spraakverwarring over het begrip antillianisering;
b. het idee dat antillianisering tot niveauverlaging zal leiden; welk niveau?; het niveau van de elite?;
c. een groot gebrek aan motivatie bij het onderwijspersoneel;
d. het door elkaar halen van de vorm en de inhoud van het onderwijs.

Teleurstellend is vooral dat de inleiders, de 'beleidmakers', in hun stellingen helemaal niet uitgegaan zijn van maatschappelijke en onderwijskundige doelstellingen. Dan rollen er ook stellingen uit die uit één of ander Nederlands tijdschrift overgeschreven zijn of beweringen die de spreker (achteraf) zelf niet begreep.
Een voorbeeld, de bekende mythe, wil ik u niet onthouden: "De noodzaak om onze concurrentiepositie binnen de sector dienstverlening te behouden, gebiedt ons een onderwijsniveau aan te houden dat het niveau van vergelijkbare instituten in de regio ver overtreft" (54). In deze stelling schuilen grote gevaren:

1. Onderwijs wordt gericht op de besten, de arbeidskinderen horen er niet bij;
2. Het geloof dat ons onderwijs superieur is aan dat van de regio. Bezoeken aan Cuba, Colombia, Venezuela en Puerto Rico ontzenuwen deze stelling;
3. Het idee dat ons onderwijs wezenlijk bijdraagt aan de know-how binnen de sector dienstverlening.

Dit symposium heb ik uitvoerig aangehaald, omdat ik duidelijk wil maken dat het verspild geld is geweest. Voor hetzelfde geld richt je twee eerste klassen zo in, dat je allerlei experimenten op kan zetten. Kwestie dus van prioriteiten stellen, van plannen, ja, van *doelen* formuleren.
Ons Antilliaans onderwijs is nog zeer ver weg van de fase van plannen. Nog altijd wordt het in prestige-objecten gezocht zoals bij het congres over het Unescorapport (1977) en dit symposium (1978).
Nog een ander voorbeeld stemt tot pessimisme. Uit een enquete-onderzoek van één van de studenten van de lerarenopleiding kan men rustig de conclusie trekken, dat 90% van het onderwijskorps geen vakliteratuur bijhoudt. Zelfs artikelen in Skol i Komunidat worden niet gelezen!
Toch wil ik voor de belangstellende minderheidsgroep in dit laatste artikel de draad van mijn betoog verder uitwerken.


Het Antilliaanse onderwijs moet het kind opvoeden tot een soc

1. Het algemene doel van het geschiedenisonderwijs

De vraag over het doel van ons geschiedenisonderwijs hangt natuurlijk nauw samen met de opvattingen over geschiedenis. In dit kader heeft het niet zoveel zin om de filosofie achter het vak te gaan analyseren. In wetenschappelijke kring is deze analyse nog steeds een "discussie zonder eind". Wel kan geponeerd worden dat het bij geschiedenis gaat om het verkrijgen van historisch besef. Wie geen historisch bewustzijn heeft na vele jaren les in dit vak, heeft dus eigenlijk niet veel geleerd.

Maar wat is dan historisch besef? De vraagstelling is in ieder geval eenvoudiger dan de beantwoording, het is een complex geheel.



...iale, identiteitsbewuste burger van de gemeenschap.

Historisch besef heeft een cognitieve en affectieve kant. Je kunt het verleden proberen te kennen en te begrijpen (cognitief) door het te analyseren, te interpreteren, naar overeenkomsten en verschillen te zoeken en structuren en processen trachten te ontdekken. Wie geschiedenis als ontwikkeling en verandering begrijpt en ervaart is al aardig op weg naar historisch besef.

Tijdsbesef is even complex, maar typisch voor de geschiedenis. De historie werkt namelijk gelijktijdig met ruimte en tijd en deze zijn niet te ontkoppelen. Tijd geeft aan dat "iets" in het historisch proces tijdelijk is en wat tijdelijk is, verandert. Daarom gebruikt de historicus de chrono-logica om historische verschijnselen te ordenen. Ordenen van en inleven in het verleden door middel van tijdsbegrippen en tijdssfeer is echter een zeer abstracte zaak. Het verleden kan niet opnieuw ervaren worden, zoals de tijdgenoten het beleefd hebben. Het wordt dus altijd beeldvorming van hetgeen niet meer goed te reconstrueren is.

Door allerlei onderzoekingen in Engeland en Frankrijk is komen vast te staan dat de meeste leerlingen tot hun 12e jaar nog zeer concreet denken: (56)

— kunnen niet logisch analyseren;
— komen niet altijd zelf tot verbanden;
— het denken is geënt op de eigen ervaringen;
— kunnen nog niet terug redeneren;
— kunnen zich nog moeilijk in de denkbeelden van anderen inleven.

De formele, abstracte fase breekt door tussen 12-16 jaar, maar vele leerlingen en volwassenen komen nooit aan abstract denken toe.

Daaruit kan men concluderen dat dit niet met leeftijd maar intelligentie samenhangt. Het hangt natuurlijk ook samen met de ontwikkelingsmogelijkheden. Op de Antillen wordt zeer weinig abstract denken geeist. Kinderen op de (Antilliaanse) lagere scholen kunnen nog niet abstract denken en hebben geen tijdsbesef want dat is een kwestie van rijping en correleert met de formele fase. Wel kunnen deze jonge leerlingen, die geschiedenis krijgen (9-12 jaar) de ouderdom van dingen zien, het eigen geboortejaar begrijpen en gebeurtenissen (bijvoorbeeld generaties) in de tijd gaan plaatsen.

De geschiedenis wil een kind/mens tijdsbesef en historisch bewustzijn bijbrengen. Dit houdt in dat de mens de tijdelijkheid van het eigen leven en van alle leven gaat beseffen. Dit vergt dus een zeer lange voorbereidingsfase en heeft voor de lagere school als consequentie dat er zeer concreet, personaliserend, met actievoorbeelden en magisch gewerkt moet worden (verhalen, tijdslijnen, eigen omgeving enz.).

De voorafgaande beschouwing is erg wezenlijk voor het vaststellen van de volgende doelstellingen voor het geschiedenisonderwijs.

2. Het formuleren van enkele specifieke vakdoelen

De werkgroep onderbouw van de Vereniging voor Geschiedenisleraren in Nederland (V.G.N.) heeft een zeer hanteerbaar werkschema opgesteld bij het formuleren van doelstellingen en het opstellen van een leerplan. (57) Ook voor jonge leerlingen is dit model (zie afbeelding I) te gebruiken, als het maar aangepast wordt. De specifieke doelstellingen van de Duitser Rohlfess, gebaseerd op de categorie van Bloom, verschillen niet zoveel van dit werkmodel. (58)

Een combinatie van deze specifieke doelstellingen voor het vak geschiedenis in samenhang met onze regionale omstandigheden zou tot de volgende omschreven doelen kunnen leiden:

FASE 1—2

a. Het Antilliaanse kind moet in de school kennis en inzicht bijgebracht worden over de historisch gegroeide gesegmenteerde samenleving, zodat wederzijds respect, saamhorigheid en acceptatie van alle cultuurvormen, zowel eilandelijk als landelijk, bevorderd wordt.

b. Het Antilliaans onderwijs moet het kind opvoeden tot een sociale, identiteitsbewuste en kritische burger van de Antilliaanse gemeenschap, de Caribische regio en de wereld.

FASE 3

Het Antilliaanse geschiedenisonderwijs op de basisschool moet de leerlingen helpen zelf te ontdekken, dat zij deel uitmaken van de historisch gegroeide gesegmenteerde samenleving (verleden) en dat hun toekomstig handelen in de gemeenschap zal afhangen van hun beleving van het verleden en heden.

FASE 4

Het formuleren van periodedoelen voor het geschiedenisonderwijs op de basisschool moet voortvloeien uit fase 1, 2 en 3. De achtergronden van deze fasen heb ik in het 3e en 4e artikel al uitvoerig proberen te analyseren en samen te vatten. Derhalve stel ik op basis van de bestudeerde literatuur de volgende doelen voor:

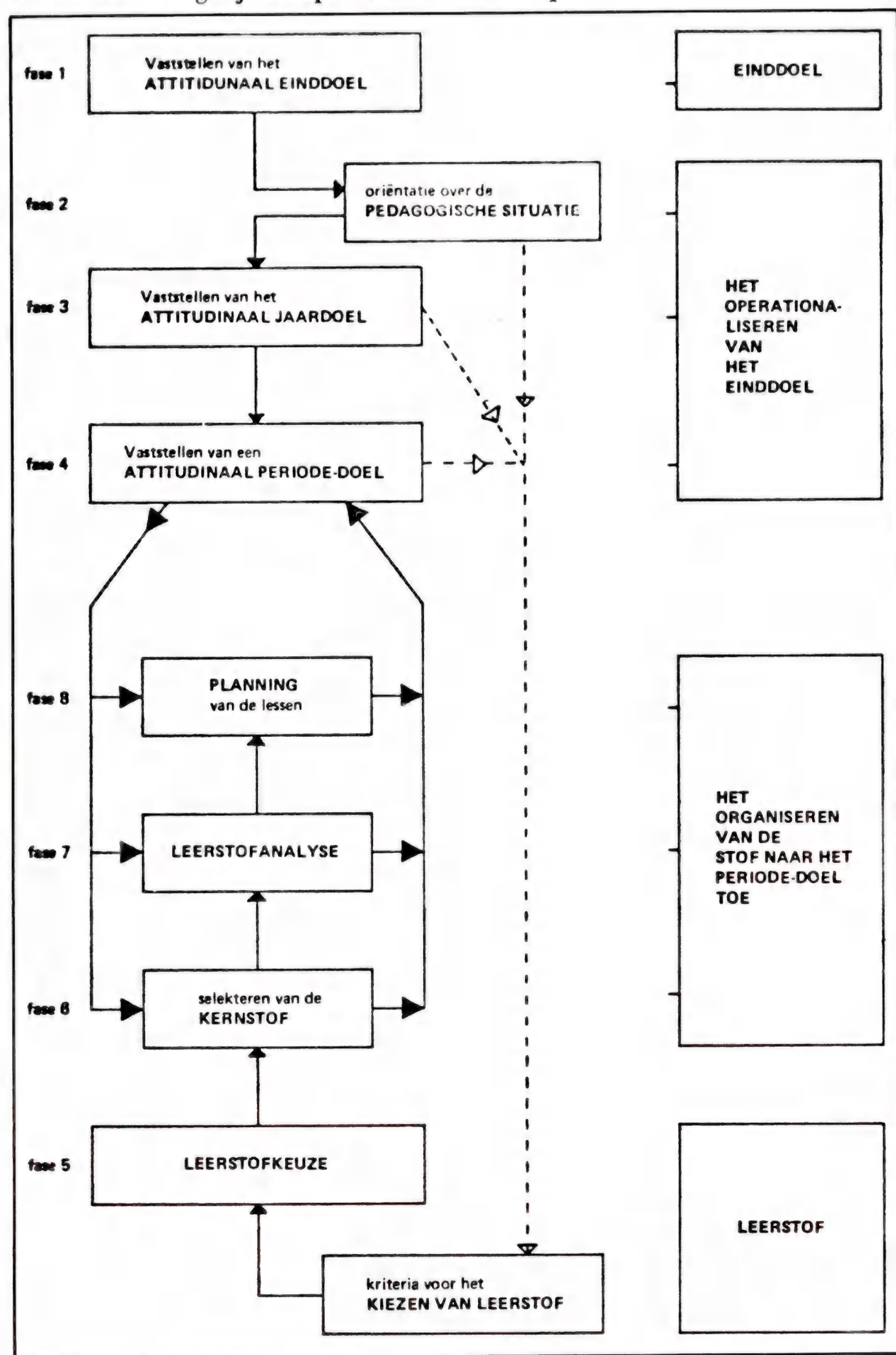
1. De leerling moet gaan ontdekken dat geschiedenis een dynamisch proces is en dat derhalve alles in het verleden, het heden en in de toekomst een tijdelijk karakter heeft.

...n, doelstellingen (III, slot)

...ntilliaans perspektief

Het leven van het kind is ook steeds aan veranderingen onderhevig: tanden, lopen, lengtegroei, veranderingen in het gezin, doodgaan van familieleden enz. Een poging tot reconstructie van het eigen leven kan goed dienen als een voorbereiding op de geschiedenis van de eigen omgeving. Voor een leerling op San Nicolas kunnen drie kaarten over de bebouwing al leiden tot velerlei historische vragen (kaart I over San Nicolas in 1860, kaart 2 over de periode plm. 1938 en kaart 3 over de periode na de automatise-

Schema: fasering bij het opzetten van een leerplan



Afbeelding I (Onderbouwrapport)

ring). Ook met bevolkingscijfers kan heel veel verduidelijkt worden. Op eilandelijke schaal kan een onderwerp als: "Aruba van kunuku- tot toeristensamenleving" al heel wat veranderingen verduidelijken, maar ook kan de onderwijzer nagaan met de leerlingen (eventueel via interviews met ouders en grootouders) hoe en waarom bepaalde veranderingen hebben plaatsgevonden.
In een 6e klas zou een vraag over de slavernij dit doel ook benaderen: "Waarom waren de vele blanken tot plm. 1840 wel voor de slavernij en waarom gingen velen zich na plm. 1840 keren tegen de slavernij?"
2. De leerling moet gaan begrijpen dat het heden ontstaan is uit het verleden en dat toekomstig handelen van de mens gebaseerd is op ervaringen uit het verleden en het heden.

In het 3e artikel heb ik al genoeg voorbeelden gegeven, zoals de afrikaanse, europese en latijnse invloeden in onze huidige samenleving. Lessen over de Antilliaanse muziekgeschiedenis (instrumenten), de veeltaligheid en de naamgeving kunnen dit doel heel goed verwezenlijken.
3. De leerling moet gaan begrijpen dat mensen steeds in samenhang met hun eigen samenleving bekeken moeten worden en dat zij zich daarom zoveel mogelijk moeten proberen te verplaatsen in de positie van historische personen.
Voorbeeld: Waarom zette Tula aan tot opstand in 1795? Waarom was pater Schinck tegen de opstand? Waarom heeft de kerk zich heel lang niet tegen de slavernij gekeerd?
4. De leerling moet inzien dat in de geschiedenis, als het verhaal van mensen, steeds conflicten voorkomen.
Voorbeeld I: De brand van Willemstad (1969) moet niet verdrongen worden in onze geschiedenis, maar als een maatschappelijk conflict behandeld worden.
Voorbeeld II: De tegenstelling tussen zwart en blank tijdens en na de slavernij moet op iedere Antilliaanse school zonder schroom, vervalsing en verdringing als conflict behandeld worden. (59)
5. De leerling moet begrijpen dat geschiedenis slechts beeldvormig is en dat de werkelijkheid uit het verleden nooit meer precies weergegeven kan worden.
Voorbeeld: Over de slaven weten wij zeer weinig omdat zij niet konden schrijven. Merendeel is onze kennis over deze groep gebaseerd op de geschriften van blanken. Eveneens kunnen wij de leerlingen duidelijk maken dat daarom twee boeken over slavernij soms totaal tegenstrijdig zijn.
6. De leerlingen moeten begrijpen dat de menselijke geschiedenis een zeer complex karakter heeft.
Voorbeeld: De slaven kwamen in 1795 op Curacao in opstand omdat:

1. zij vrijheid wensten;
2. zij beinvloed waren door gebeurtenissen in Haiti en Nederland;
3. op Curacao een crisissituatie heerste;
4. zij slecht behandeld werden enz.

Welke factor doorslaggevend was is moeilijk te achterhalen. Dat was misschien per slaaf verschillend.
7. De leerling moet via de geschiedenisles de eigen cultuur leren kennen, begrijpen, waarderen en het beoordelen.

Over cultuuroverdracht is in het 3e artikel al genoeg gezegd. Wel moeten wij als onderwijzers de leerlingen helpen en begeleiden een standpunt in te nemen. Discriminatie in onze samenleving is ook een vorm van cultuuroverdracht, maar mag zeker niet alleen cognitief behandeld worden. Dit verschijnsel moet zo breed mogelijk besproken worden en ook veroordeeld worden. Niet in de vorm van agressief, autoritair en indoctrinerend onderwijs, maar op democratische wijze en uitgaande van het individuele kind. Vergeet niet dat veel Antilliaanse leerlingen (en onderwijzers!) een produkt zijn van hun eigen opvoeding en samenleving. (60)
Al de genoemde periodedoelen en voorbeelden moet de lezer als mogelijkheden zien om het jonge kind op weg te helpen zijn eigen samenleving vanuit historisch perspectief te begrijpen. Eveneens helpt men het kind met deze doelen tot vorming van het tijdsbegrip te komen en legt men de basis voor het eventueel doorbreken van het historisch bewustzijn op een latere leeftijd.
De genoemde doelen moeten derhalve als voorstellen en discussiepunten gezien worden. De volgorde van behandeling is willekeurig. Wie op zo'n wijze geschiedenis probeert te geven is in ieder geval met meer bezig dan feitenkennis en helpt het jonge kind op een verantwoorde wijze historisch te vormen.
Via deze historische vorming (de periodederwijsdoelen, kunnen heel wat algemene opvoedingsdoelen in het persoonlijk en sociaal vlak gerealiseerd worden.
vlak gerealiseerd worden.
Al de genoemde doelen mogen niet alleen een cognitief (verstand) karakter hebben.

rol docent	differentiatie	werkvormen	aard van het leerproces
counselen			levenshouding
begeleiden	differentiatie in stof en groep	vormen van zelfwerkzaamheid steeds meer gericht op persoonlijk engagement	eigen aktiviteit van de leerlingen: vaardigheden voor de toekomst
doceren	uniformiteit van stof en groep	overdragende werkvormen	overdracht van: interpretaties ontwikkeling samenhangen begrippen feiten termen

ethische attitude?

historische ATTITUDE — latent gedrag gehoopt of verwacht

KOGNITIEF	AFFEKTIEF	motivatie
INTERPRETEREN	BELEVING VAN WAARDEN	interne motivatie
signaleren van ONTWIKKELINGEN	INLEVING	niet afdwingbaar
ontdekken van SAMENHANGEN		
TOEPASSEN van begrippen en kennis	INTERESSE	
Tonen te kennen en te BEGRIJPEN	bereidheid tot RESPONS	externe motivatie afdwingbaar
REPRODUCEREN	bereidheid tot LUISTEREN	

leerproces

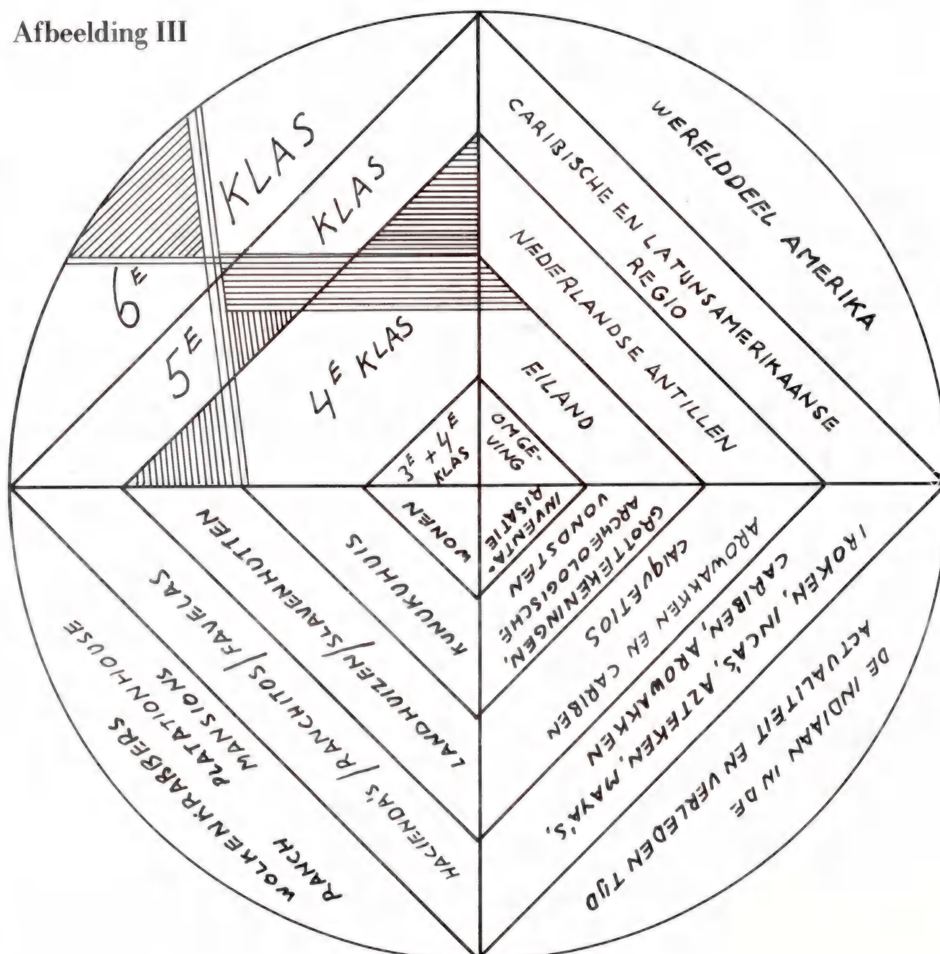
Afbeelding II (Onderbouwrapport)

De leerlingen moeten ook affectieve (gevoel) attituden ontwikkelen. Zij moeten betrokken worden gaan raken bij hun eigen cultuur en samenleving. Zij behoren hun inzichten persoonlijk te beleven en tot een eigen stellingname te komen. (61) De Antilliaanse psycholoog N. Coffie heeft op het onderwijscongres op Aruba (1975) terecht gezegd: "Enseñansa ku no tin afekshon i emoshon no ta bon enseñansa" (zie afbeelding II).

3. Leerstofkeuze (fase 5)

Een verantwoorde keuze van de leerstof komt in teamverband tot stand en houdt rekening met de eerste vier fasen van het werkmodel. Leerstofkeuze is een noodzaak omdat bij het vak geschiedenis stofoverlading een groot probleem is en steeds groter wordt. Door rekening te houden met pedagogische, ontwikkelingspsychologische, maatschappelijke en vakwetenschappelijke uitgangspunten wordt de keuze in zekere zin al gemakkelijker. Zelf heb ik een pleidooi gehouden voor omgevings-, eilands- en landsgeschiedenis in de 4e en 5e klas. In de vijfde en zesde wordt de geschiedenis van het Amerikaanse continent behandeld. (62)
Op grond van deze stofbeperking, vakwetenschappelijke argumenten en de voorgestelde doelstellingen wil ik een voorstel doen voor het leerplan (zie afbeelding III).
Bij het kiezen van een aantal onderwerpen uit de Antilliaanse, Caribische en Amerikaanse geschiedenis (6 à 8 per jaar) is het noodzakelijk om met de volgende criteria rekening te houden: (63)

Afbeelding III





Tijdens het projektonderwijs verkent de leerling de eigen omgeving en het eiland zoveel mogelijk.

— de leerstof moet voor de leerling leerbaar blijven (geen abstracties);
— de onderwerpen moeten een meer sociaal-economisch en cultureel karekter hebben (concreter);
— liefst onderwerpen met probleemgerichter uitgangspunten. Een onderwerp over indianen is doelgerichter als het uitgangspunt zou zijn: Zijn Arubanen indianen? Waarom komen er geen indianen meer voor op de Nederlandse Antillen?
— de onderwerpen moeten maatschappelijk relevant zijn;
— de onderwerpen moeten aansluiten bij de belangstellingswereld van het kind;
— de onderwerpen moeten zo gekozen worden dat de doelstellingen geoperationaliseerd kunnen worden.

Voor Aruba zou na een periode van projectonderwijs in de 3e en 4e klas het eigenlijke geschiedenisonderwijs geïntroduceerd kunnen worden. Tijdens het projectonderwijs verkent de leerling de eigen omgeving en het eiland zoveel mogelijk. Na dit omgevingsleren heeft de leerling een voldoende basis om de geschiedenis van eigen omgeving en het eiland aan te kunnen. De volgende onderwerpen zullen in ieder geval aan bod moeten komen (zie afbeeling IV):

A) Indianen:
archeologie, vondsten, levenswijze, geloof, contact met de blanken, uitsterven, deportatie, vermenging, invloed.

b) Ontdekking en verovering:
oorzaken en gevolgen van de ontdekking, kolonisatie.

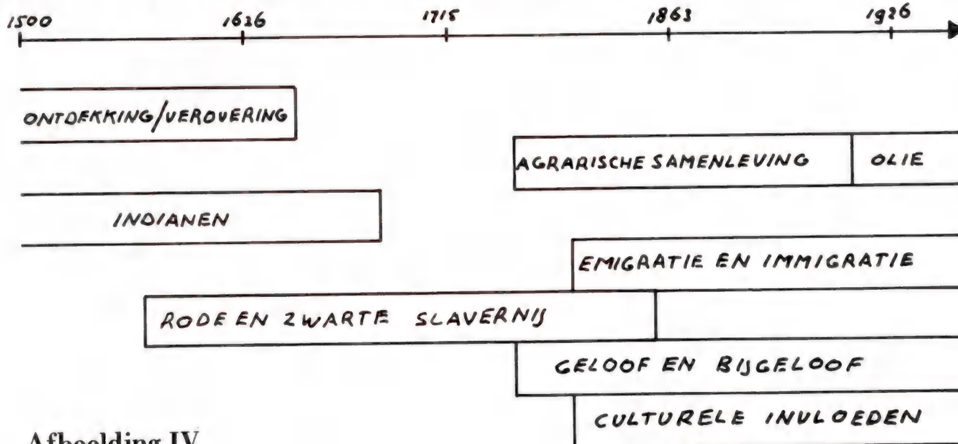
c) Rode en zwarte slavernij:
indiaanse slaven, aanvoer, overtocht en arbeid van de zwarte slaven, conflicten tussen heren en slaven, slavenbevolking.

d) Agrarische samenleving:
levenswijze, landbouw, agrarische kenmerken, honger, ziekte, agrarische feesten, middelen van bestaan, geïsoleerde dorpen, vervoer.

e) Emigratie en immigratie:
honger, arbeid in Cuba, olie, aankomst van vreemdelingen, cijfers, vermenging, discriminatie.

f) Geloof en bijgeloof:
katholicisme, protestantse richtingen, joden.

g) Culturele invloeden:
grote invloed van de zwarte slaven, Nederlandse, Latijnse, Caribische en Amerikaanse invloed.



Afbeelding IV

8. De Olie: veranderingen op economisch, sociaal, godsdienstig en demografisch gebied, industrialisatie, contacten met de buitenwereld, verandering van het leefpatroon, centrumvorming in San Nicolas en Oranjestad enz.

Aan deze onderwerpen en de volgorde van behandeling is te zien dat de ordening van de leerstof over de Arubaanse geschiedenis:
— een chronologische opzet heeft;
— stofoverlading vermeden kan worden;
— een aantal belangrijke thema's de revue passeren;
— deze opzet mogelijkheden biedt met dwarsdoorsneden te werken (agrarische structuur plm. 1900);
— het procesmatige gemakkelijk is toe te passen;
— de sociaal-economische en culturele onderwerpen overheersen;
— bijna al deze onderwerpen direct spelen in de wereld van het kind en dus probleemgericht en geactualiseerd aangeboden kunnen worden.

Voor de Antilliaanse, Caribische, Latijnsamerikaanse en Noordamerikaanse geschiedenis is praktisch dezelfde opbouw mogelijk. Daarbij gaat het niet aan om cursorisch de geschiedenis te behandelen, maar steeds exemplarisch te werk te gaan: Santo Domingo voor de Spaanse periode, Jamaica als suikerplantagekolonie, Haiti voor slavenverzet en slavenopstanden enz.
Wel ben ik er een voorstander van om ieder onderwerp nauwkeurig te omschrijven in begrippen. Zo'n omschrijving wordt natuurlijk afgestemd op het te operationaliseren doel (bij het onderwerp olie de stof gekozen en gecentreerd rond het begrip *verandering).*

4. Leerstofanalyse (fase 7)

Na de omschrijving van de onderwerpen en de bepaling van de preciese leerstof gaat

men na wat de leerling met de leerstof moet kunnen doen: kennen, begrijpen, verbanden leggen, toepassen van geleerde kennis, het verzamelen van materiaal enz.
Of de specifieke doelstellingen bereikt zijn, is met flexibele technieken goed controleerbaar. Bij de aanbieding en bij de toetsing van het kennen en kunnen is het aan te bevelen te werken met de categorie van Bloom.
Na al deze fasen begint de lesplanning, het verzamelen van materiaal enz.

NOTEN:

53. Mening van groep 7 op het symposium.
54. Stelling 2 van de Gedeputeerde van Onderwijs van Curacao.
55. P. M. Fontaine, Het kind en zijn tijd, Kleio, 15de jrg., nr. 12, 1974, p. 917-931.
56. R. Hallam, Piaget and thinking in history. In: Ballard, New movements in the study of history, London 1970, p. 164-173. J. G. Toebes, De betekenis van de (leer) psychologie, In: Geschiedenis op school, pag. 57-88. P. H. F. Gieles, Het K.P.C. en de Mastery-Learningstrategie, Onderwijs en Opvoeding jrg. 28, nr. 10, 1977, p. 200-203.
57. Onderbouwrapport, Kleio, 17de jrg., speciaalnummer, 1976, p. 9-87. Het werkmodel (zie afbeelding I) vooral p. 27-75.
58. Bijlage 1, In: Geschiedenis op school, p. 39.
59. Op Aruba wordt de geschiedenis van zwarte slavernij vaak verdrongen. Men wijst dan op het indiaans verleden. Vaak wordt als argument gebruikt: "Wij hadden vroeger ook slaven, maar wij hebben ze altijd goed behandeld".
60. Onderwijsmensen hebben in een "derde wereldland" als de Antillen over get algemeen geen kritische (pressure group) functie. Velen laten zich ook gelijkschakelen door de politieke partijen en de vele bestaande eliteclubs.
61. Zie afbeelding II uit het onderbouwrapport, p. 50.
62. Voor mijn argumentatie Skol i Komunidat, 9e jrg., nr. 1, 1978, p. 10-12.
63. J. G. Toebes, Leerstofkeuze en -ordening, In: Geschiedenis op school, p. 89-111.



(segunda kapitulo)

CORNELIA

Biaha pasa nos a laga Cornelia i Barnaldo mirando otro net na entrada di misa, mientras ku Patricia, e diablo falso ei, tabata mira Cornelia ku wowo yen di odio. Ei Cornelia i Barnaldo a keda mira otro manera hipnotisá.
Tabata Barnaldo esun ku a kibra e eis, i siegá pa tur loke Patricia i su mama a para gañé riba Cornelia ela drei bisé: "Kiko bo ta hasi aki, bo a bin konfesa bo pikanan?" 'cornelia, pobro, a rementa na yoramento: Pakiko mi mester sufri tanto? Pakiko mi mester wanta tanto berguensa? Pakiko, pakiko e tabata pensa i mei-mei di su lagrimanan ela logra bisa Barnaldo: "No, mi a bin reza pabo, pabo por haya bo felisidat ku Patricia".
I ela saka un kareda bai den misa. E palabranan ei a dal Barnaldo, nan a snúk'e. (Yen di fanfaria ku musika di suspenso). Mientras tanto naturalmente tur hende ta zundra i puntra pakiko Cornelia no a bis'é ku e ta na estado.
Biniendo bek for di misa Cornelia ta kana i pa distrai su mes kada kuatro kaya e ta tira un yora chikito. Luga, na un sierto momento, net ora e ta bai krusa kaya, un outo a bin den su robes dal pobro Cornelia. Korda bon, ta e outo ta fout no Cornelia, pasobra Cornelia ta nos artista prinsipal, i e lo no por ta fout nunka. Mi mama, un hala di yoramento i gritamento atrobe. Despues di varios ora Cornelia ta den hospital (e ambulansnan ta mes lihe ku esnan di nos). Ai e pobro, tur ferbanta. Dos boter di awa di bida na kada brasa, un boter di sanger na kada pols, oksigeno na boka; dos pia kolga na halto den gips, 5 dokter para ront di e kama kompaña pa 10 nurs hunto ku su rumannan.
E kamber ei si tabata pata-pata i un grito di yoramento ku Dios mes di ta basta. E dokternan, ku kara di belorio ta sakudi kabes masha preokupa. Nan ta saka tur e famianan pafo i e nursnan tambe pasobra nan tambe a pega ku yoramento.
Pafo di e kamber, tenshon, yoramento. Un di e rumanan ta bira histeriko i nan ta hibe rustoord. Un ora ta pasa, dos ora ta pasa. Despues di 3 ora un di e dokternan ta sali pa duna su diagnostiko. Tur e rumannan ta bula riba dje. Polis ta kore bin yuda e dokter. Klop ta spart. Te ku porfin e dokter, despues di respirashon artifisial di parti di un di e polisnan, a gana so rosea bek i bentá ei bou ku un bos kasi bo'n por tende: "Cornelia, mi shonnan, tin un "lichte hersenschudding", pero nos lo hasi tur nos posibel pa salba su bida".
Despues di 3 dia e por a bandona hospital. Pero e pobro tabata hopi swak. I e no por a stop di yora ni ora e tabata foi tino. Mientras e ta bayendo kas e ta yora pasobra Barnaldo no a bin mire niun dia den hospital, ni yama e no por a yamé na telefon. (Esta un mal agradesido, no!).
Cornelia ta kai sinta riba un banki (di unda e banki a sali nos no sa pero e tin mester dje pe sinta) i start un yora desesperadamente. I pa kasualidat, ken ta dobla skina topa Cornelia hoga den lagrima ku ferbant na kabes ainda? Barnaldo?
No, b'a kiboka bo mes, e mama di Barnaldo. E diablo ei a pasa banda di Cornelia wak e ta yora i a kuminsa hari masha falso mes: "Bon pabo, dushi pabo", ela grit'é i ela sigi kana. Ni un rato despues otro pasonan ta aserka. Ken e lo por ta? E biaha aki si ta Barnaldo? No, un kacho! I asina a sigi pasa pushi, kabai, hende i buriko. Mientras Cornelia tabata eksplota keto bai den yoramento. Pa ora e tabatin mita dje kaya kaba tapa bou lagrima, Barnaldo ta dobla skina poko kaña. I ki ta pasá? Su kurason ta smelt mirando su gran amor yorando di tristesa riba un banki solitario mei-mei di kaya.
Dor di e tantisima awa di wowo plama riba kaya, Barnaldo ta slip dal abou kibra su sm . . . ah sori, su boka na werki.
Bolonbonchi na wowo. Elbog di bachi kibra, (den novela semper nan ta kana ku bachi, manera hende ku tur ora ta bai bruit o entiero) rudia baha i Barnaldo mes ta keda foi tino tira ei bou. Ora Cornelia a mira esaki e kier a kore bai yuda su amor pero diripente ta aparese foi nada: e mama di Barnaldo hunto ku Patricia. Mesora nan a kuminsa ta yuda Barnaldo i tur es tem nan tabata duna Cornelia un laba, i guma i strika di zundramento, pasobra ta su kulpa loke a pasa. Cornelia a keda manera paralisá sin por hasi nada. Ora ku nan a logra pone Barnaldo riba pia, nan a lastre bai kuné. Cornelia pobro a keda kompletamente destrosa-atras. Su so a keda pará einan mientras ku nan tabata bai ku e homber ku e ta stima, ku a haya un desgrasia pa su kulpa. Un dura mucho ku: "Waaaaa!!" grito i sklamamento atrobe. I asina nos ta laga Cornelia e biaha aki. Sklamando i yorando su infelisidat!

Lo e bai mata su kurpa? Barnaldo lo haya su plancha di djente bek, ku a keda ei bou ora ku ela kai? Sintonisa nos proksimo numero sin falta.

Eddy Sprockel a bula den lamar na noordkust



Ya ta basta tempo ku e akontesimento aki a tuma luga pero tog nos no kier laga sin trese adilanti un maestro ku a destaka na un manera spesial.
EDDY SPROCKEL, maestro na J. F. Kennedyschool. Ultimamente e tabata den notisia komo un di e hombernan ku a bula den lama di nort pa salba un piskado. Un hecho ku SKOL I KOMUNIDAT tin masha admirashon p'e. Nos a bai bishité na su kas estilo bieu na Ayo 36. Si nos sinta den porch patras di kas nos ta mira e lama di nort masha kla.

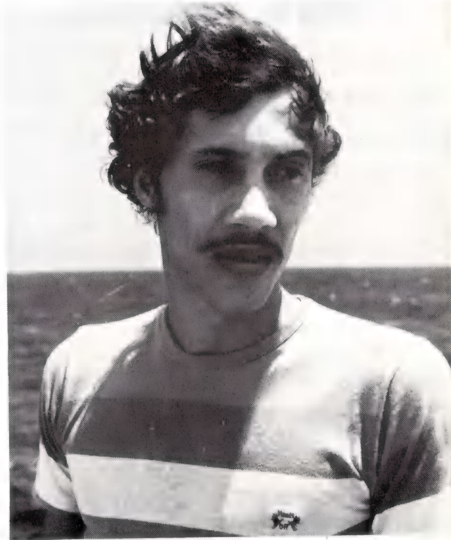
Skol i Kom.: Di kon bo a haya bo den e asunto aki, bo tabata piska of bo tabata tei ora el a sosode?
Eddy Sprockel: No, mi señora Astrid i ami tabata na kas. Diripente hopi auto tabata pasa. Normalmente aki banda ta masha keto. Nos a pensa mesora ku algo a pasa. Un aksidente di trafiko lo e no tabata pasobra aki banda kasi no tin trafiko. Nos a subi auto i bai wak. Ora nos a yega tabata mas o menos kuater pa dies di anochi. Ya tabata yen di auto, bo sa kon ta bai awendia ku e c.b. Esun ku tabata hogando, Zacharias Geerman, mester tabatin ya komo tres kuarto di ora den awa.
Astrid: Henter ora e tabata grita: Yudami, mi ta hoga.
E.S.: Polis a tira un bui pe, ma ya e tabata asina kansa ku e no por a yega na dje. E mester tabata kasi foi tino kaba. Un di e polisnan ku tabata tei a kita su karson i a bula den lama. Mi a para i mira ku e polis lo salbe, mi a mira tur dos bai bou awa. Niun di e otro polisnan tabata hasi moveshon pa bula un di nan si a bisa ku e no por. E ora ami a bula.
Skol i Kom.: Pero no ta hopi peligroso banda di Boka Mahos ku tur e tribonnan i e lama bruto? Bo no a pensa riba esei?
E.S.: Berdaderamente no tabata na Boka Mahos manera tabata para den korantnan pero un poko mas aleu, na Boedoei. Pami no

Eddy Sprockel Teacher of the month

Astrid



Eddy





Sosiegá Eddy ta conta su historia.



Eddy ta mustra e luga unda nan por a alkansa tera sin ningun problema.

ta nada grandi landa na lama di nort. Mi a sambuya i tira piska varios biaha kaba ei. Pero pa e polis, Roland Tromp, si tabata e prome biaha ku e ta bula na awa einan. Mi tin respet p'e. Loke ta e tribonnan, mayoria bes nan no ta bin serka e kosta anochi i pio si e lama ta bruto. I e anochi ei e tabata bastante bruto.

Skol i Kom.: Boso no a wordu suta kontra e baranka? Si bo mira kon e olanan ta kibra riba e barankanan, bo no por hasi nada kontra nan.

E.S.: Kada biaha ku e lama hiba nos paden nos tabata landa bai afó. Nos tabatin boei. Nos a hisa Geerman den un boei. E boei tabata bou su brasanan. Ya e tabata foi tino. Nos mester a tene su kabes riba awa. Mi mes no por a pasa e boeinan riba mi skouder. E 3 boeinan tabata mara na otro ku un kabuya; mi lo no hasi e kos ei nunka mas pasobra tur kos a bruha. Ademas e boeinan tabata na un kabuya ku e hendenan na laria tabatin duru tení. Kada biaha ku nos kier a landa bai afó nos mester a grita e hendenan pa laga slek. Despues nan a bin komprende e asunto.

Skol i Kom.: Kon largo bo a keda den awa?

E.S.: Mas o menos dos ora.

Skol i Kom.: Astrid abo tabata para na halto ta wak: Kiko bo tabata pensa?

Astrid: Ya, kiko mi tabata pensa! Nada! Mi no sa mas. Mi tabata wak e olanan i kada biaha ku un ola tabata bin mi tabata grita: Edy! Edy! Un ola!.

Skol i Kom.: Kiko boso tabata bisa otro tur e tempo ku bosa tabata den awa?

E.S.: Nos a papia di tur kos un poko.

Skol i Kom.: Kiko asina?

E.S.: Mi no por korda mucho bon mas. Si mi ta korda ku nos a papia di piska. A resulta ku e polis tambe tabata gusta piska meskos ku mi. Mi a konte di mi luganan di piska i el a kontami esnan di dje.

Skol i Kom.: Boso tabatin kontakto ku e hendenan na halto?

E.S.: No asina hopi. De bes en kuando nos tabata grita: Unda e brandweer a keda? Promé ku mi a bula den awa, nan a bisami: "Brandweer ta na kaminda."

Pero e no por a yega. Fastioso tabata tur e flashlightnan, di e hendenan riba baranka, ku tabata senden den bo kara; bo no por a mira nada.

Skol i Kom.: Kuanto a dura prome esfuerso a wordu hasi pa saka boso?

Astrid: Mas o menos *un ora i mei* ku e kos a pasa brandweer a yega.

E.S.: Esey a bin ku un trapi chikito di aluminio, pero nos no por a use pasobra e tabata dobla dos biaha.

Astrid: Mei ora despues e truk di brandweer ku e trapi largo a bin ("hoogwerker").

Skol i Kom.: I ku esei boso a wordu saka for di awa?

E.S.: Si, pero si mi tabata sa ku e lo dura asina largo lo mi a landa bai ku e homber ku ta hogando. Mi tabata sa ku un parti ei banda tabatin un strand chikito, ei nos lo por a subi tera. Esei lo tabata un kuestion di landa tres kwarto di ora. Pero komo ku nan tabata blo grita ku brandweer ta na kaminda, nos a keda warda einan. Finalmente nos a wordu saka pa e truk ku trapi largo ei. Prome Geerman a wordu hisa E lo tabatin 3 ora kaba den awa. Despues nos a wordu saka. Ainda nan kier a hiba mi hospital pero mi a djis subi mi auto i bai kas. Mi tabatin un tremendo friu.

Skol i Kom.: Nos a lubida algo of bo kier a bisa algo aserka?

E.S.: Si, Geerman a keda hopi ora den awa sin ayudo. Si el a haya algo mas tempran pa e tene na dje lo e no a kansa di e lihe ei. Tur ei banda ta yen di palo ku a spula bin tere esei nan mester a tira p'e of un taira di sper. E mirones tabata para te na e rant pa no perde nada. Lo no tabata nada straño si mas viktima a kai. Un biento duro of un pusha chikito di un ku kier a mira miho i 3 o 4 lo a kai na awa.

Skol i Kom.: Lo bo por a bai ku nos na e luga di desgrasia pa mustra nos kon e kos a pasa?

E.S.: Bon.

Nos a kore bai na e luga di desgrasia. Eddy ta mustra nos e luga di unda el a bula for di e barankanan.

El a tira un piedra den awa pa mustra unda oranan largo nan a keda den awa. Astrid ta bisa ku e no ta rekonose e luga mas, den skur e tabata mustra henteramente otro. E pida baranka plat na banda ku bo por mira awo tabata kompletamente bou awa bruto. Si nos sigi e kosta ku wowo nos por mira na un distansia di 150 of 200 m. e pida strand unda nan lo por a subi tera. Na menos ku 100 m. di distansia tin un monton di palo ku lama a trese. Hasta tin un palet ku lo por a sirbi masha bon komo un flota pa un hende.

Nos a bai kas bek. Eddy ta konta nos ku e siguiente dia nan a bin haya sa ku difunto Zacharias Geerman tabata ruman di e mucha mohe ku ta traha serka dje.

Nos komentario

Tin varios aspekto den e kaso aki. Na prome luga ta bai nos kondelensia na famianan di e fayesido.

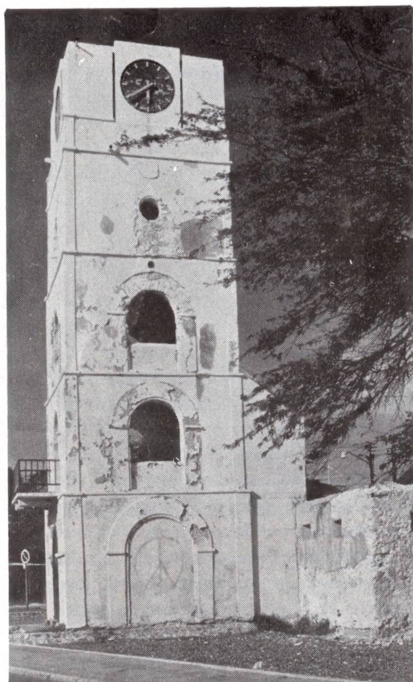
Na di dos luga nos kier ekspresa nos gran respet i admirashon pa e valente aktuashon di Roland Tromp i Eddy Sprockel. Ku nan no a haya niun apresio di sirkulonan ofisial ta masha straño pa nos. Na di tres luga ta keda nos algun duda tokante e akshon di reskate. Pakiko a dura asina tanto prome ku e akshon di reskate a kuminsa? Pakiko na prome instansia brandweer a bin ku material ku no ta sirbi? (Un trapi chikito ku ta dobla). Nan no ta prepara pa situashonnan asina? (Reskate ta trabou di brandweer). Nan no a test e material di antemano? Pakiko tabata bai asina poko poko ku e truk ku trapi largo (hoogwerker)? Dia ku e aparato a wordu presenta na autoridadnan tabatin gritonan di hubilo bou di e potretnan den korant, den praktika kos ta bai masha poko poko. I kada pasa poko tempo e hefe na brandweer ta yama konferensia di prensa pa laga tur hende tende kon bon kos ta bai i kon bon ekipa nan ta. Awor ku e kuerpo di bombero mester aktua tabata hasi falta di tur kos. Segun korantnan Zacharias Geerman q.e.p.d. tabata na bida ainda ora ela wordu saka for di awa. Di kon no a aplika respirashon artifisial riba dje? Tabatin polis einan pakikonan no a hasie? Tabatin dokter e no por a aplikė? Tin tur muestra ku e instansianan konserni no ta prepara pa kasonan asina.



15 JAAR GELEDEN

in "CONTACT", orgaan van de Arubaanse Onderwijs Bond

Museum of nachtclub?



De vorige week kon men in de krant lezen dat er plannen bestaan Fort Zoutman te bestemmen tot nachtclub. Het was niet de eerste keer dat er een plan werd gepubliceerd, betrekking hebbende op dit historische bouwwerk. Jaren her werd het denkbeeld geopperd van het fort een museum van Arubaanse oudheden te maken. De overheid stond tegenover dit plan allerminst afwijzend. Voor het nieuwste plan heeft de overheid wederom interesse getoond.
Wij beseffen zeer wel het grote belang dat het toerisme voor Aruba heeft. Als toeristen er de voorkeur aan geven de nacht door te brengen aan een bar in plaats van in een bed, gunnen we hen dit genoegen van harte, maar waarom zou dit nu beslist plaats moeten hebben in een van de bitter weinige historische bouwwerken, die Aruba bezit? De Amigoe di Curacao, waaraan we bovenbedoeld bericht ontleenden, heeft vorig jaar met een zeker enthousiasme geciteerd uit ons blad toen H. Bongers zijn museumplannen ontvouwde. We waren teleurgesteld dat de Amigoe het bericht betreffende de nachtclub zonder commentaar opnam. Van deze zijde hadden we zeker enig protest verwacht. We zouden gaarne zien dat Fort Zoutman een waardiger bestemming krijgt dan het nu heeft; een nachtclub beantwoordt zeker niet aan deze wens.

V.

SKELETO DEN DESIERTO

Lanta fo'i bo soño, pueblo!
sagudí bo letargía
no aceptá cu na rudía
mañan bo mester pidi pa bo pan
fo'i man di esnan cu sin pudor
ta probechá di bo sudor
vampironan cu ta chupando
te e último gota di bo sanger
na unda bo orguyo ta?
bo dignidad a keda deshonrá
bo yiunan lo sclama y maldicioná
di hamber y desesperacion
eco di nan kehido y nan yanto
den e barancanan ta resoná
lamar lo suta y laba nan berguenza
solo lo seca nan lágrima
biento pa puro compasion
lo cariciá e skeleto
cu e zamuronan a laga
ta blikia den disierto

D. LACLE H. (april 1978)

grawata

Proposishon na e diputado enkargá ku WEB: Bin ku un moshon den eilandsraad (e mester pasa tog) kaminda uzo di tur glas i kanika transparente ta wordu prohibí. Introdusí uzo obligatorio di beker i kanika di plastic bruin. Resultado: No mas keho tokante e sushedat di nos awa di bebe, loke wowo no ta mira . . .

Si akaso e medida aki ta mucho drástiko, nos tin un "tussen-oplossing": Laga e trahadornan di TAV i "vakopleiding" den un akshon masal di karakter nashonal pasa kas pa kas, armá ku kwashi i ferf (di Venezuela, no Korsou sí) i laga nan gratuitamente ferf tur glas i kanika den e koló bruin. Mucho problema organisatorio esaki lo no trese kuné. Por laga nan buska e ferf tur mainta huntu ku e ijs na Mai.

Boy desde ku ela bira promé ministro no a bishitá Aruba. Promé di april (fuera chansa) Boy a disidí di dal un buelta banda di Aruba.
Ah, no, "sorry", no ta Aruba Boy a bin, ta Carlos Andres ela kompaña.

Awor Daniel no ta bai promové e kria di porko kapá mas. Awor ta kabaron, langostino i oester e ta bai kria. Parse ku e akshon aki lo wordu entamá konhuntomente ku polis di trafiko, kendenan lo hiba un kontrol severo riba e haltura di e breknan . . .

Meneer de redakteur,

Onlangs is er in de plaatselijke dagbladen een verwoede diskussie gevoerd over de muskietenplaag bij de huizen in de buurt van de mangroven. Er werden allerlei oplossingen voorgesteld. Er is echter maar één echte oplossing: het mangrovengebied volledig asfalteren.

Hoogachtend,
dr. ir. Spring in 't Veld,
med. petro-chem. specialist
(15 jaar ervaring in de moerassen van Koeala Loempoer)

Karta foi Caracas:
Queridísimo amigo Croes,

El motivo de que no le haya contestado su eloquente discurso en que muy asertadamente indicó que los lazos fraternales que unen a Venezuela con Aruba son más estrechos que los que nos unen con Curacao por el simple motivo de que en Aruba hay más blancos que en Curacao, no fue como la prensa malamente escribió, un acto de menosprecio de parte mía, sino la verdad es que no pude contener mis lagrimas de emoción. Eso es la pura verdad y es por esa misma razón que me alejé tan precipitadamente del grupo para dirigirme al aeropuerto.
No se preocupe excelentísimo señor Croes, nüestro corazón está con su refinería.

Abrazos fraternales de tu,
Carlitos.

ABONNEMENT

Geachte lezer,
Als u zich wilt abonneren op Skol i Komunidat, vul dan onderstaand formulier in en stuur het zo snel mogelijk naar het volgende adres:

SKOL I KOMUNIDAT, REAMURSTRAAT 2, ORANJESTAD, ARUBA, NED. ANT.

Wij verzoeken u uw check samen met het formulier te versturen.
Ook kunt u het geld storten op onze bankrekening: A.B.N. nr. 31.47.886.

JA. Ik wil mij abonneren op het maandblad Skol i Komunidat voor de prijs van:

- ☐ *Antillen:* *NAf. 12,50 per 10 nummers*
- ☐ *Nederland:* *NAf. 16,— per 10 nummers*
- ☐ *Overige landen:* *NAf. 17,— per 10 nummers*

(a.u.b. aankruisen wat op u van toepassing is).

NAAM: ....

ADRES: ....

....

Gelijktijdig ☐ *stuur ik een check*
☐ *stort ik het bedrag op uw bankrekening.*

Handtekening ....

ABONO

Kerido lektor,
Si bo ta interesá pa aboná riba e revista Skol i Komunidat, yena e formulario aki bou i mandé mas pronto posibel pa nos na e sigiente adres:

SKOL I KOMUNIDAT, REAMURSTRAAT 2, ORANJESTAD, ARUBA.

Nos ta suplikabo pa manda bo check huntu ku e formulario.
Tambe ta posibel pa depositá e suma riba nos kuenta bankario: A.B.N. nr. 31.47.886.

Si, mi ta interesá pa aboná riba e revista Skol i Komunidat pa e prèis di:

- ☐ *Antiyas:* *NAf. 12,50 pa 10 numero*
- ☐ *Hulanda:* *NAf. 16,— pa 10 numero*
- ☐ *Otro paisnan:* *NAf. 17,— pa 10 numero*

(Por fabor, marke un x den loke ta aplikable pa bo).

NOMBER: ....

ADRES: ....

....

Adhuntu mi ta ☐ *manda un check*
☐ *depositá e suma riba boso kuenta bankario*

Firma ....